



Original Article

## Critical Thinking Development in High School Literature Education: The Students' Point of View

Le Ngoc Hung<sup>1,\*</sup>, Tran Thi Minh Chau<sup>1</sup>, Lu Thi Mai Oanh<sup>1</sup>,  
Ho Thi Oanh<sup>1</sup>, Bui Thi Phuong<sup>2</sup>

<sup>1</sup>VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

<sup>2</sup>Hanoi University of Public Health, 1A Duc Thang, Tu Liem, Hanoi, Vietnam

Received 07 May 2024

Revised 29 May 2024; Accepted 07 June 2024

**Abstract:** In the world, critical thinking has been researched, educated and practiced from past to present. In Vietnam today, critical thinking has become a quality and capacity that needs to be formed and developed in learners in education and training, which is being fundamentally and comprehensively innovated. This study applies systems theory, critical theory and functional theory and questionnaire survey method to 623 10<sup>th</sup> grade and 12<sup>th</sup> grade students of a high school in Hanoi to clarify the development of critical thinking. Most of the students surveyed recognized the content and manifestations of critical thinking with the basic function of solving problems, appreciated the need to develop critical thinking, and all evaluated themselves. Appreciate certain progress in developing critical thinking. The majority of surveyed students chose the most appropriate measure to organize literature education with the goal of developing students' critical thinking. The differences discovered from the perspective of 10<sup>th</sup> graders and 12<sup>th</sup> graders may reflect the positive role of education in general and high school Literature education in particular to develop students' critical thinking.

**Keywords:** Critical thinking, literature education, systems theory, critical theory, functionalism.

\* Corresponding author.

E-mail address: lengochung.vnu@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4925>

# Phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông từ góc nhìn của học sinh

Lê Ngọc Hùng<sup>1,\*</sup>, Trần Thị Minh Châu<sup>1</sup>, Lữ Thị Mai Oanh<sup>1</sup>,  
Hồ Thị Oanh<sup>1</sup>, Bùi Thị Phương<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

<sup>2</sup>Trường Đại học Y tế Công cộng, 1A Đức Thắng, Từ Liêm, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 07 tháng 5 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 29 tháng 5 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 07 tháng 6 năm 2024

**Tóm tắt:** Trên thế giới, tư duy phản biện (critical thinking, tư duy phê phán) được nghiên cứu, giáo dục và thực hành từ xưa đến nay. Ở Việt Nam hiện nay tư duy phản biện trở thành một phẩm chất, năng lực cần được hình thành, phát triển ở người học trong giáo dục và đào tạo đang được đổi mới căn bản, toàn diện. Nghiên cứu này vận dụng lý thuyết hệ thống, lý thuyết phê phán, lý thuyết chức năng và phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi đối với 623 học sinh lớp 10 và học sinh lớp 12 của một trường trung học phổ thông ở Hà Nội để làm rõ sự phát triển tư duy phản biện. Đa số học sinh được khảo sát đều nhận biết được nội dung và các biểu hiện của tư duy phản biện với chức năng cơ bản là giải quyết vấn đề, đều đánh giá cao sự cần thiết phát triển tư duy phản biện và đều tự đánh giá được sự tiến bộ nhất định trong phát triển tư duy phản biện. Đa số học sinh được khảo sát chọn biện pháp phù hợp nhất là tổ chức giáo dục môn ngữ văn nhằm mục tiêu phát triển tư duy phản biện cho học sinh. Những khác biệt được phát hiện từ góc nhìn của học sinh lớp 10 và học sinh lớp 12 có thể phản ánh vai trò tích cực của giáo dục nói chung và giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông nói riêng đối với phát triển tư duy phản biện của học sinh.

**Từ khóa:** Tư duy phản biện, môn ngữ văn, thuyết hệ thống, thuyết phê phán, thuyết chức năng.

## 1. Đặt vấn đề

Trên thế giới, tư duy phản biện đã được quan tâm tìm hiểu, nghiên cứu và thực hành từ thời Hy Lạp cổ đại. Nhà triết học vĩ đại Socrates (470-399 TCN) đã để lại cho nhân loại phương pháp mang tên ông, phương pháp Socrates. Đây là phương pháp dựa trên tư duy phản biện qua đó nhà triết học trò chuyện với học trò, người xung quan để nêu vấn đề, đặt câu hỏi, lắng nghe câu trả lời, phát hiện ra mâu thuẫn trong câu trả lời, thảo luận và cùng đưa ra kết luận đối với vấn đề đã đặt ra (Lê Ngọc Hùng, 2022) [1]. Về cơ bản, tất cả các phương pháp giáo dục hiện đại, phương pháp giảng dạy tích cực dưới nhiều hình thức và các loại phương tiện, công cụ khác nhau kể cả kết nối

Internet, AI (Artificial intelligence, trí tuệ nhân tạo) đều phản ánh tinh thần phương pháp Socrates. Trong xã hội hiện nay, nhất là trong quá trình đổi mới kinh tế, xã hội đất nước và trực tiếp nhất là đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục bao gồm cả đào tạo, tư duy phản biện không chỉ là một yếu tố của phương pháp nhận thức. Mà tư duy phản biện còn là mục tiêu, nội dung, phương pháp của nghiên cứu khoa học và giáo dục. Đối với đổi mới giáo dục phổ thông, có thể nói, tư duy phản biện là một phần tất yếu của cả năm phẩm chất và mười năng lực cốt lõi cần được hình thành, phát triển ở học sinh phổ thông. Tuy nhiên, vấn đề đặt ra là đến nay vẫn còn thiếu những nghiên cứu từ góc độ lý thuyết các khoa học giáo dục, trong đó nổi bật nhất là khoa học quản lý giáo dục về sự phát triển tư duy phản biện ở người học.

Vấn đề đặt ra là học sinh có hiểu biết, đánh giá và đề xuất như thế nào về phát triển tư duy

\* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: lengochung.vnu@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4925>

phản biện trong giáo dục phổ thông nói chung và giáo dục môn Ngữ văn nói riêng. Vấn đề nghiên cứu này được làm rõ qua các nội dung của bài viết này bao gồm tổng quan nghiên cứu, phân tích kết quả khảo sát sự nhận biết, tự đánh giá của học sinh về tư duy phản biện. Từ đó bài viết có thể gợi mở những biện pháp phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn cho học sinh phổ thông. Nghiên cứu sử dụng phương pháp khảo sát gồm học sinh lớp 10 và học sinh lớp 12 để có thể so sánh sự biến đổi, phát triển tư duy phản biện theo thời gian trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông.

## 2. Tổng quan nghiên cứu

Về khái niệm, tư duy phản biện trong tiếng Anh là “Critical thinking” có nghĩa là tư duy phê phán. Tư duy phản biện được hiểu là khả năng suy nghĩ và tư duy đa chiều, phản biện lại vấn đề, xem xét mọi khía cạnh để tìm ra chân lý (Lê Sỹ Điền, Nguyễn Văn Thu, 2020) [2]. Tư duy phản biện, cụ thể ở học sinh trung học phổ thông được định nghĩa là tổng hợp năng lực nhận thức, thái độ và hành vi trong vận dụng tri thức, kinh nghiệm và năng lực thực tiễn vào việc suy luận, phát hiện ra vấn đề nhằm giải quyết những nhiệm vụ học tập một cách đúng đắn, kịp thời, sáng tạo và có kết quả tốt (Nguyễn Hải Thanh và Nguyễn Thị Hiền, 2021) [3]. Quan niệm này liên quan tới định nghĩa tư duy phản biện là loại hình tư duy bậc cao đặc trưng bởi tư duy phản ánh và tính chuẩn mực, tiêu chuẩn (Nosich, 2009 [4]; Ngô Mỹ Trân, Võ Thị Huỳnh Anh, 2021 [5]; Trịnh Trí Thâm, Hồ Thị Thu Hồ, 2023) [6, 7]. Là tư duy phản ánh, tư duy phản biện được cho là có mười thành phần gồm: xác định mục đích, đặt câu hỏi, nêu giả định, dự đoán kết quả, thông tin, giải thích, nêu quan điểm, chọn giải pháp thay thế, xét bối cảnh và liên kết các lập luận. Về tính chuẩn mực, tư duy phản biện đáp ứng những tiêu chuẩn như rõ ràng, chính xác, phù hợp, đầy đủ. Tư duy phản biện được hiểu là một quá trình tư duy biện chứng, đa chiều được phát triển trong quá trình rèn luyện trí tuệ gắn với các khả năng phân tích vấn đề, lập luận logic kết hợp với minh chứng rõ ràng, đầy đủ để phán đoán chính xác, rút ra kết luận chân thực, có sức thuyết

phục, tự đánh giá và tự điều chỉnh (Nguyễn Đức Khiêm, 2023) [8].

Về lý thuyết, tư duy phản biện là tư duy phê phán (critical thinking) được nghiên cứu sâu rộng từ góc độ lý thuyết phê phán rất nổi tiếng trong các khoa học xã hội và nhân văn, nhất là khoa học xã hội học. Tuy nhiên ở Việt Nam, đến nay có rất ít thậm chí khó có thể tìm thấy công trình khoa học nào nêu và trình bày rõ cách tiếp cận lý thuyết phê phán và lý thuyết giải quyết vấn đề trong nghiên cứu về tư duy phản biện vận dụng trong lĩnh vực giáo dục [1].

Về phương pháp, một nghiên cứu sử dụng phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi đối với một mẫu lớn trên 2.5 nghìn sinh viên được chọn phi ngẫu nhiên có phân tầng (Ngô Mỹ Trân, Võ Thị Huỳnh Anh, 2021) [5]. Một nghiên cứu đã sử dụng phương pháp thiết kế câu hỏi để rèn luyện tư duy phản biện trong giáo dục môn học (Đặng Thị Dạ Thuý và các cộng sự, 2022) [6]. Phương pháp phân tích tài liệu, tổng quan nghiên cứu về tư duy phản biện (Lê Sỹ Điền, Nguyễn Văn Thu, 2020 [2]; Nguyễn Hải Thanh và Nguyễn Thị Hiền, 2021 [3]; Trịnh Trí Thâm và Hồ Thị Thu Hồ, 2023 [6, 7]; Nguyễn Đức Khiêm, 2023) [8]. Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi và phỏng vấn sâu đối với mẫu gồm sinh viên đang học và sinh viên đã tốt nghiệp (Trịnh Trí Thâm, Hồ Thị Thu Hồ, 2023) [6, 7].

Về đối tượng nghiên cứu, các nghiên cứu đã tập trung làm rõ các kỹ năng tư duy phản biện và những khó khăn đối với phát triển tư duy phản biện của người học. Cụ thể, một nghiên cứu phân tích được bảy kỹ năng tư duy phản biện gồm: diễn giả, phân tích, suy luận, giải thích, dự đoán, đánh giá và tự điều chỉnh (Đặng Thị Dạ Thuý và các cộng sự, 2022) [6]. Tuy nhiên, các kỹ năng này đều là những kỹ năng cơ bản của tư duy và nhận thức nói chung. Một số nghiên cứu tập trung làm rõ những khó khăn đối với phát triển tư duy phản biện của sinh viên bao gồm tính thụ động, thiếu kiến thức và ý tưởng, nặng lý thuyết, thiếu thời gian học tập, mạng xã hội, tâm lý e ngại, sự hợp tác thiếu hiệu quả và thiếu kỹ năng (Trịnh Trí Thâm, Hồ Thị Thu Hồ, 2023) [6, 7]. Một nghiên cứu khác chỉ ra những khó khăn từ phía học sinh như tính thụ động, áp lực thi cử và

thiếu hứng thú học tập, những khó khăn từ phía giáo viên như thiếu sự lắng nghe và thiếu khuyến khích học sinh bày tỏ ý kiến (Lê Sỹ Điền, Nguyễn Văn Thu, 2020) [2]. Tuy nhiên, có thể thấy đây cũng là những khó khăn chung đối với sự phát triển tư duy, nhận thức của người học. Một nghiên cứu tập trung làm rõ ảnh hưởng của tư duy phản biện và kỹ năng giải quyết vấn đề đối với kết quả học tập của sinh viên ngành kinh tế của trường đại học (Ngô Mỹ Trân, Võ Thị Huỳnh Anh, 2021) [5]. Tư duy phản biện có ảnh hưởng tích cực đến sự nhiệt huyết, nhận thức, sự đổi mới, sự tự tin, phong cách tiếp cận, khả năng kiểm soát bản thân và có thể làm tăng kết quả học tập của sinh viên [5].

*Về khách thể nghiên cứu*, một số nghiên cứu đã tập trung khảo sát tư duy phản biện ở học sinh trung học phổ thông (Đặng Thị Dạ Thuỷ và các cộng sự, 2022) [6], học sinh và sinh viên trường cao đẳng (Nguyễn Đức Khiêm, 2023) [8], sinh viên đại học ngành sư phạm (Trịnh Trí Thâm và cộng sự, 2023) [7, 9].

*Về phạm vi nghiên cứu*, một số nghiên cứu tập trung làm rõ sự phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn sinh học trung học phổ thông (Đặng Thị Dạ Thuỷ và các cộng sự, 2022) [6]; giáo dục môn Ngữ văn cho học sinh trường dự bị đại học (Lê Sỹ Điền, Nguyễn Văn Thu, 2020); giảng dạy môn giáo dục chính trị ở trường cao đẳng (Nguyễn Đức Khiêm, 2023) [8], đào tạo ngành kinh tế trường đại học (Ngô Mỹ Trân, Võ Thị Huỳnh Anh, 2021) [5]; đào tạo giáo viên ngành sư phạm địa lý (Trịnh Trí Thâm và cộng sự, 2023) [7] giáo dục đại học (Trịnh Trí Thâm và Hồ Thị Thu Hồ, 2023) [9].

*Về phát triển tư duy phản biện*, một số nghiên cứu chỉ ra quá trình bảy bước phát triển tư duy phản biện lần lượt từ “tiếp nhận thông tin”, đến “đưa ra lập luận”, “dẫn chứng”, “lập luận”, “thừa nhận”, “hành động” và đến “kiểm chứng” (Ennis, 1987; Trịnh Trí Thâm và Hồ Thị Thu Hồ, 2023).

*Về giải pháp và biện pháp phát triển tư duy phản biện*, một nghiên cứu về giáo dục môn Ngữ văn đã đề xuất sử dụng phương pháp trò chơi dưới nhiều hình thức phong phú, đa dạng để phát huy năng lực tư duy phản biện của học sinh trường dự bị đại học (Lê Sỹ Điền, Nguyễn

Văn Thu, 2020) [2]. Một nghiên cứu gợi ý các biện pháp gồm cải thiện kỹ năng trình bày, biện luận, cải thiện sự tự tin, kiểm soát bản thân và cần có cái nhìn tổng quát về vấn đề (Ngô Mỹ Trân, Võ Thị Huỳnh Anh, 2021) [5]. Một nghiên cứu đề xuất ba phương hướng, biện pháp phát triển tư duy phản biện ở học sinh trung học phổ thông bao gồm định hướng rõ ràng, chính xác mục tiêu giáo dục; thiết kế nội dung, phương pháp, tổ chức giảng dạy theo hướng thực hành phát triển năng lực thực tiễn và rèn luyện phát triển phương pháp học tập theo hướng giải quyết vấn đề (Nguyễn Hải Thanh và Nguyễn Thị Hiền, 2021) [2]. Một nghiên cứu khác đưa ra năm nhóm giải pháp là: nhóm giải pháp nâng cao nhận thức thông qua bồi dưỡng, tập huấn, lồng ghép giáo dục tư duy phản biện; nhóm giải pháp đổi mới hình thức tổ chức dạy học; nhóm giải pháp đổi mới phương pháp dạy học; nhóm giải pháp đổi mới hình thức kiểm tra, đánh giá và nhóm giải pháp giám sát chặt chẽ đào tạo, giáo dục (Trịnh Trí Thâm và cộng sự, 2023) [7, 9]. Một nghiên cứu ở giáo dục đại học đề xuất được năm biện pháp phát triển tư duy phản biện cho sinh viên gồm: liên hệ kiến thức nhà trường với thực tiễn cuộc sống, giáo tiếp cởi mở, lắng nghe và phản hồi, lập luận ngược với nhiều giả định và biện pháp huy động sự tham gia của các bên liên quan nhất là người học. Riêng trong giáo dục, biện pháp phát triển tư duy phản biện được đề xuất gồm phương pháp giảng dạy vấn đề, tình huống, làm việc nhóm, dự án, thực địa và đóng vai (Trịnh Trí Thâm và Hồ Thị Thu Hồ, 2023) [9]. Trong giáo dục môn chính trị, ba biện pháp phát triển tư duy phản biện cho học sinh, sinh viên cao đẳng được đề xuất bao gồm: tích cực hóa các phương pháp dạy học hiện đại, hướng dẫn đặt câu hỏi và giải quyết vấn đề và tăng cường năng lực ngôn ngữ qua việc giải thích các thuật ngữ cho học sinh, sinh viên (Nguyễn Đức Khiêm, 2023) [8].

### 3. Cách tiếp cận lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

**Cách tiếp cận lý thuyết.** Nghiên cứu này áp dụng cách tiếp cận lý thuyết hệ thống, lý

thuyết phê phán và lý thuyết chức năng để làm rõ khái niệm tư duy phản biện và lựa chọn phương pháp nghiên cứu phù hợp. *Cách tiếp cận lý thuyết hệ thống* của Bertalanffy, Parsons, Luhmann và Gharajedaghi đòi hỏi phải xem xét tư duy phản biện như một hệ thống tư duy bậc cao của con người luôn tương tác với các yếu tố của môi trường xung quanh (Lê Ngọc Hùng, 2015) [12]. Theo cách tiếp cận lý thuyết hệ thống này, phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông cần được làm rõ hệ thống các thành phần, cấu trúc của tư duy phản biện. Đồng thời sự phát triển tư duy phản biện cần được xem xét trong môi trường giáo dục trung học phổ thông dưới sự ảnh hưởng của các yếu tố cá nhân học sinh trung học phổ thông và các yếu tố từ phía nhà trường gồm cán bộ quản lý, giáo viên và lớp học gồm các học sinh luôn tương tác với nhau trong học tập. Theo cách tiếp cận lý thuyết hệ thống, cần phải tính đến các yếu tố của môi trường giáo dục đang được đổi mới căn bản, toàn diện và các môi trường kinh tế, xã hội của địa phương, đất nước. Tuy nhiên, do phạm vi có hạn nghiên cứu này chỉ tập trung vào xem xét tư duy phản biện như một hệ thống trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông.

*Cách tiếp cận lý thuyết phê phán* đòi hỏi nghiên cứu tư duy phản biện theo hai nghĩa, hai mặt biện chứng của nó gồm tư duy phê phán khách quan đối với đối tượng tư duy gồm sự vật, hiện tượng khách quan, bên ngoài và tư duy phê phán chủ quan đối với sự tư duy của chủ thể tư duy (Lê Ngọc Hùng, 2005, 2010, 2015, 2016) [12-15]. Nói ngắn gọn, theo lý thuyết phê phán, cần tìm hiểu tư duy phản biện theo hai nghĩa là tư duy phản biện và tư duy tự phản biện tư duy, tư duy phê bình và tự phê bình. Trong giáo dục phát triển tư duy phản biện có thể cần làm rõ những suy nghĩ sai trái để đấu tranh, phê phán và thay thế bởi suy nghĩ đúng đắn hơn trong khi vẫn chấp nhận, “bao dung” đối với những ý kiến, cách tư duy khác biệt nhau. Tư duy phản biện là tư duy phê phán và thuật ngữ này được Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn sử dụng khi đề ra yêu cầu nội dung và định hướng phương pháp giáo dục. Cụ thể, một yêu cầu nội dung giáo dục môn

Ngữ văn trung học phổ thông là giúp học sinh “Biết tiếp nhận, đánh giá nội dung với tư duy phê phán”. Một định hướng phương pháp giáo dục môn Ngữ văn là “phát triển tư duy phê phán, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo thể hiện qua bài viết” [16].

*Theo cách tiếp cận lý thuyết chức năng* của Emile Durkheim, nhà xã hội học - giáo dục học nổi tiếng người Pháp có thể quan niệm tư duy phản biện là tư duy có chức năng phê phán và với nghĩa này tư duy phản biện là tư duy phê phán với lý thuyết phê phán do Max Horkheimer, Theodore Adorno, Herbert Marcuse sáng lập ở Frankfurt Đức (Lê Ngọc Hùng, 2005, 2010) [13, 14]. Đồng thời tư duy phản biện có chức năng giải quyết vấn đề trong nhận thức, thông qua nhận thức. Một hình thức biểu hiện sinh động nhất và mang tính thời sự nhất của tư duy phản biện là tư duy phản biện xã hội thuộc tư duy xã hội về những vấn đề xã hội đặt ra trong đời sống của con người (Lê Ngọc Hùng, 2016) [15]. Vấn đề xã hội là những vấn đề có thể gây bức xúc xã hội hoặc gây khó khăn, trở ngại cho cuộc sống của nhiều người, của giai tầng xã hội và cộng đồng xã hội. Tư duy phản biện xã hội được hiểu là việc nhận xét, đánh giá, nêu chính kiến, kiến nghị đối với vấn đề xã hội nhất định. Tư duy phản biện xã hội nhằm làm rõ sự cần thiết, sự phù hợp, tính đúng đắn, tính khoa học, tính phù hợp với thực tiễn cuộc sống và dự báo tác động, hiệu quả của đối tượng được phản biện. Trong giáo dục, đối tượng phản biện của tư duy là đối tượng học tập thể hiện trong các tài liệu học tập, tài liệu giáo dục của học phần, môn học thuộc chương trình giáo dục nhất định. Cần lưu ý rằng tư duy phản biện có chức năng phê phán và tự phê phán, có chức năng giải quyết vấn đề theo hướng phê phán, khắc phục cái tiêu cực và đề cao, phát huy cái tích cực, tiên bộ trong xã hội. Tư duy phản biện là tư duy giải quyết vấn đề qua các giai đoạn phát hiện ra vấn đề, gây chú ý đối với vấn đề, thảo luận vấn đề, đề xuất và lựa chọn cách giải quyết vấn đề, thực hiện cách giải quyết vấn đề và giai đoạn cuối là tổng kết, rút kinh nghiệm, duy trì và cải tiến. Đối với vấn đề xã hội, tư duy phản biện là tư duy biết, bàn, làm, kiểm tra và hưởng thụ thành quả của việc giải quyết vấn đề đặt ra trong đời sống xã hội.

**Các khái niệm nghiên cứu.** Căn cứ các lý thuyết vừa trình bày ở trên, có thể xác định ba khái niệm nghiên cứu cơ bản là “tư duy phản biện”, “phát triển tư duy phản biện” và “biện pháp phát triển tư duy phản biện”. Khái niệm “tư duy phản biện” (tư duy phê phán) được xác định là một loại hình tư duy phức tạp có chức năng giải quyết vấn đề nảy sinh trong đời sống của con người. Khái niệm này được vận dụng trong nghiên cứu về tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông từ góc nhìn của học sinh nhằm làm rõ nhận thức của học sinh về nội dung và các biểu hiện của tư duy phản biện. Trong nghiên cứu này, khái niệm “phát triển tư duy phản biện” được hiểu là sự thay đổi của từng các biểu hiện của tư duy phản biện và của tư duy phản biện như một chỉnh thể, hệ thống. Trong giáo dục nói chung và giáo dục môn Ngữ văn nói riêng, phát triển gắn với quản lý với nghĩa là có tính hệ thống và vừa có tính khoa học và tính nghệ thuật. Từ góc nhìn của học sinh, nghiên cứu này xác định các “biện pháp phát triển tư duy phản biện” trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông.

“Giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông” có mục tiêu chung là hình thành, phát triển năm phẩm chất cốt lõi là “yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực và trách nhiệm”, bồi dưỡng tâm hồn, hình thành nhân cách và phát triển cá tính; góp phần hình thành, phát triển các năng lực chung gồm “năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo” [16]. Đặc biệt, môn Ngữ văn phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học, rèn luyện các kỹ năng đọc, viết, nói và nghe. Mục tiêu riêng của giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông là hình thành, phát triển những phẩm chất như bản lĩnh, cá tính, có lí tưởng và hoài bão, biết giữ gìn và phát huy các giá trị văn hoá Việt Nam, tinh thần hội nhập và ý thức công dân toàn cầu. Có thể thấy, các phẩm chất, năng lực này đều ít nhiều bao gồm tư duy phản biện với mức độ và hình thức biểu hiện khác nhau. Căn cứ lý thuyết hệ thống, phê phán và chức năng, khung nghiên cứu (Hình 1) cho biết một cách khái quát sự “Phát triển tư duy phản biện” thể hiện ở sự phát triển tư duy phê phán gồm “Phê bình và tự phê bình” và

chức năng của tư duy “Giải quyết vấn đề”. Sự phát triển này có thể được đo lường qua tự đánh giá và qua kiểm tra, đánh giá “Kết quả học tập” môn Ngữ văn và được phản ánh trong “Sự tiến bộ” về phẩm chất, năng lực của “Học sinh”. Sự phát triển tư duy phản biện là sản phẩm của hoạt động giảng dạy của “Giáo viên” và hoạt động học tập của “Học sinh” trong “Giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông” trong bối cảnh “Việt Nam: đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo”. Nghiên cứu sự phát triển tư duy phản biện từ góc nhìn của “Học sinh” có thể gợi mở suy nghĩ về những “Biện pháp” phát triển tư duy phản biện ở học sinh trong “Giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông”.

**Phương pháp nghiên cứu.** Cùng với phương pháp phân tích tài liệu, tổng quan nghiên cứu, phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi được sử dụng để thu thập dữ liệu từ học sinh về nội dung ba khái niệm nghiên cứu cơ bản là “tư duy phản biện”, “phát triển tư duy phản biện” và “biện pháp phát triển tư duy phản biện”. Phiếu khảo sát về phát triển tư duy phản biện là hệ thống các câu hỏi về các khái niệm nghiên cứu và các câu hỏi khác liên quan đến đặc điểm cá nhân học sinh, đặc điểm nhà trường, giáo dục môn Ngữ văn và các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển tư duy phản biện. Để có thể đánh giá được sự phát triển tư duy phản biện, mẫu khảo sát được chọn theo phương pháp phi xác suất và phân tầng thành hai nhóm học sinh là học sinh khối lớp 10 và học sinh khối lớp 12 của một trường trung học phổ thông ở Hà Nội. Tất cả học sinh của một lớp học đều được đề nghị trả lời phiếu qua google form hoặc trả lời phiếu được in trên giấy phát đến từng học sinh. Cuộc khảo sát bằng bảng hỏi được thực hiện trong nửa cuối tháng 4 năm 2024 và thu được dữ liệu từ 623 học sinh trong đó có 400 nữ chiếm 64,2% và 223 nam chiếm 35,8%; 321 học sinh lớp 10 chiếm 51,5% và 302 học sinh lớp 12 chiếm 48,5% (Hình 1).

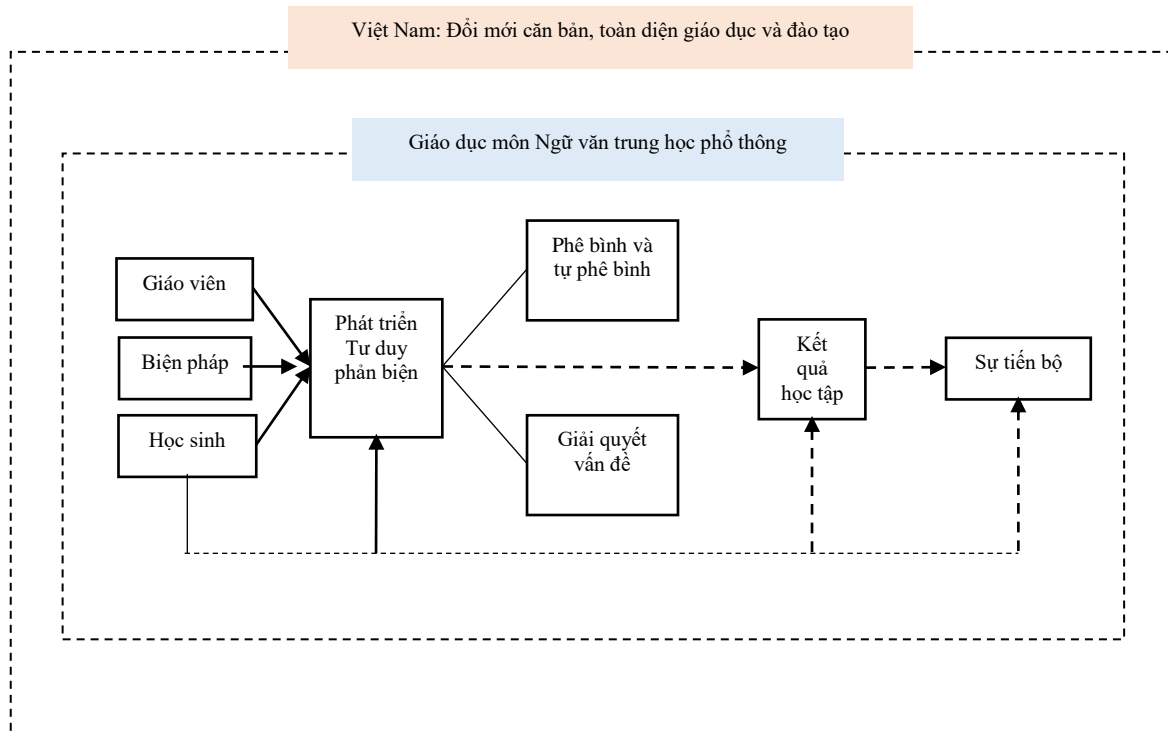
#### 4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

##### 4.1. Định nghĩa “tư duy phản biện” theo lựa chọn của học sinh

Để làm rõ sự hiểu biết của học sinh về “tư duy phản biện”, cuộc khảo sát đề nghị học sinh

lựa chọn định nghĩa phù hợp nhất trong năm định nghĩa thành phần và một định nghĩa tổng hợp cả năm thành phần về tư duy phản biện. Tính chung cho 623 học sinh lớp 10 và lớp 12, định nghĩa được nhiều học sinh lựa chọn nhất (17,8%) là “Tư duy phản biện là luôn đặt ra những câu hỏi” (Bảng 1). Định nghĩa được ít học sinh lựa chọn nhất là “Tư duy phản biện là lắng nghe được các ý kiến nhận xét gồm cả tích cực và tiêu cực” (2,6%). Có sự khác biệt rõ về khái niệm tư duy phản biện: định nghĩa “Tư duy phản biện là luôn đặt ra những câu hỏi” được nhiều học sinh lớp 10 chọn nhất với 27,1%), định nghĩa “Tư duy phản biện là tỏ ra không đồng tình, thậm chí phê phán những gì sai trái” được nhiều học sinh lớp 12 chọn nhất với 19,2%. Trên 59% học sinh lớp 10 chọn phương án tổng hợp nghĩa là bao gồm cả năm định nghĩa cho biết tư duy tư duy phản biện là

đặt câu hỏi, tranh luận, bảo vệ chính kiến, lắng nghe và phê phán. Trong khi đó, gần 46% học sinh lớp 12 chọn phương khái niệm tổng hợp như vậy về tư duy phản biện. Có thể thấy, về định nghĩa tư duy phản biện, khoảng một nửa số học sinh trung học phổ thông lựa chọn định nghĩa tổng hợp gồm cả năm thành phần của tư duy phản biện. Điều này có thể phản ánh sự phát triển nhận thức tổng hợp, khái quát của học sinh nói chung và tư duy phản biện nói riêng. Trong số năm định nghĩa thành phần về tư duy phản biện, hai định nghĩa ít được lựa chọn nhất đều nói đến thành phần “tự tin” và “lắng nghe”. Ba định nghĩa khác được nhiều học sinh lựa chọn lần lượt nhấn mạnh những thành phần thuộc loại đặc trưng nhất của tư duy phản biện là “đặt câu hỏi”, “phê phán những gì sai trái” và “biết bảo vệ chính kiến”.



Hình 1. Khung nghiên cứu phát triển tư duy phản biện từ góc độ lý thuyết hệ thống, phê phán và chức năng.

Tuy nhiên, có sự khác biệt lớn trong khuôn mẫu lựa chọn các định nghĩa thành phần: so với học sinh lớp 10, nhiều học sinh lớp 12 (gấp ba lần so với học sinh lớp 10) lựa chọn định nghĩa

nhấn mạnh thành phần “bảo vệ chính kiến” và “phê phán những gì sai trái”. Trong khi đó nhiều học sinh lớp 10 (gấp 3-4 lần so với học sinh lớp 12) chọn định nghĩa nhấn mạnh thành

phần “đặt câu hỏi”. Sự khác biệt này có thể phản ánh rõ sự phát triển về chất (phê phán) của

tư duy phản biện của học sinh lớp 12 so với học sinh lớp 10.

Bảng 1. Các định nghĩa tư duy phản biện: số lượng và tỉ lệ học sinh lựa chọn

Cách định nghĩa	Lớp 10		Lớp 12		Chung	
	N	%	N	%	N	%
1. Tư duy phản biện là luôn đặt ra những câu hỏi	87	27,1	24	7,9	111	17,8
2. Tư duy phản biện là xác định được vấn đề tranh luận và tự tin trình bày vấn đề một cách logic	6	1,9	21	7,0	27	4,3
3. Tư duy phản biện là biết bảo vệ chính kiến	14	4,4	49	16,2	63	10,2
4. Tư duy phản biện là lắng nghe được các ý kiến nhận xét gồm cả tích cực và tiêu cực	4	1,2	12	4,0	16	2,6
5. Tư duy phản biện là tỏ ra không đồng tình, thậm chí phê phán những gì sai trái	20	6,2	58	19,2	78	12,5
6. Tất cả những ý nêu trên	190	59,2	138	45,7	328	52,6
Chung	321	100,0	302	100,0	623	100,0

#### 4.2. Tự đánh giá động cơ học tập môn Ngữ văn

Để tìm hiểu “phát triển tư duy phản biện” trong giáo dục môn Ngữ văn, cuộc khảo sát đặt câu hỏi về động cơ học tập môn Ngữ văn của học sinh. Học sinh được đề nghị sử dụng thang Likert để đánh giá mức độ yêu thích môn Ngữ văn từ mức 1 thấp nhất “rất không yêu thích” đến mức 5 cao nhất. “rất yêu thích”. Kết quả khảo sát cho thấy học sinh lớp 12 tỏ ra yêu thích môn Ngữ văn nhiều hơn so với học sinh lớp 10 với tỉ lệ lần lượt là 27,1% so với 22,5% và điểm trung bình (Mean) tương ứng là 2,85/5 điểm và 2,61/5 điểm (Bảng 2). Việc có trên

39% học sinh “không yêu thích” hoặc “rất không yêu thích” môn Ngữ văn và gần 25% học sinh “yêu thích” hoặc “rất yêu thích” môn Ngữ văn có lẽ không phải là một phát hiện mới. Tuy nhiên, điều này đặt ra vấn đề cấp thiết phải quan tâm đổi mới căn bản, toàn diện cách thức giáo dục môn ngữ văn sao cho có thể gây được hứng thú, tạo động cơ tích cực, “yêu thích” môn học này. Việc coi trọng phát triển tư duy và thực hiện các biện pháp phát triển tư duy trong giáo dục môn ngữ văn có thể góp phần tạo động cơ học tập và tăng chất lượng, hiệu quả giáo dục môn học này.

Bảng 2. Động cơ học tập của học sinh đối với môn Ngữ văn: số lượng, tỉ lệ, Mean và SD

Khối lớp	Đơn vị tính	Rất không yêu thích	Không yêu thích	Phân vân	Yêu thích	Rất yêu thích	Chung	Mean	SD
Lớp 10	N	81	63	105	44	28	321	2,61	1,24
	%	25,2	19,6	32,7	13,7	8,8	100,0		
Lớp 12	N	55	24	21	49	12	302	2,85	1,19
	%	18,2	14,9	39,7	17,9	9,3	100,0		
Chung	N	136	108	225	98	56	623	2,73	1,22
	%	21,8	17,3	36,1	15,7	9,1	100,0		

#### 4.3. Tự đánh giá mức độ cần thiết phát triển tư duy phản biện

Về mức độ cần thiết phát triển tư duy cho học sinh ở trường phổ thông. Học sinh được đề nghị đánh giá mức độ cần thiết phát triển tư duy phản biện ở trường phổ thông theo thang đo

Likert từ mức 1 thấp nhất “rất không cần thiết” đến mức 5 cao nhất, “rất cần thiết”. Đa số học sinh chọn mức đánh giá “cần thiết” và “rất cần thiết” với điểm trung bình đạt 3,79/5 điểm, trong đó học sinh lớp 12 đánh giá mức cần thiết cao hơn so với học sinh lớp 10 với điểm trung



bình tương ứng lần lượt là 3,82/5 điểm so với 3,76/5 điểm (Bảng 3).

Trên 62% học sinh đánh giá “phát triển tư duy phân biện” là “cần thiết” hoặc “rất cần thiết” trong trường phổ thông và chỉ gần 10%

học sinh đánh giá “rất không cần thiết” hoặc “không cần thiết”. Nhiều học sinh lớp 12 hơn so với học sinh lớp 10 đánh giá phát triển tư duy phân biện là cần thiết hoặc rất cần thiết (67,3% so với 57,3%).

Bảng 3. Tự đánh giá mức độ cần thiết phát triển tư duy phân biện cho học sinh trong trường phổ thông: số lượng, tỉ lệ, mean và SD

Khối lớp	Đơn vị tính	Rất không cần thiết	Không cần thiết	Phân vân	Cần thiết	Rất cần thiết	Chung	Mean	SD
Lớp 10	N	23	25	89	52	132	321	3,76	1,26
	%	7,2	7,8	27,7	16,2	41,1	100,0		
Lớp 12	N	5	7	87	140	63	302	3,82	0,84
	%	1,7	2,4	28,8	46,4	20,9	100,0		
Chung	N	28	32	176	192	195	623	3,79	1,08
	%	4,5	5,1	28,3	30,8	31,3	100,0		

Về mức độ cần thiết phát triển tư duy phân biện cho học sinh trong giáo dục môn Ngữ văn ở trường phổ thông. Học sinh được đề nghị đánh giá mức độ cần thiết phát triển tư duy phân biện trong giáo dục môn Ngữ văn ở trường phổ thông theo thang đo Likert từ mức 1 thấp nhất, “rất không cần thiết” đến mức 5 cao nhất, “rất cần thiết”. Đa số học sinh chọn mức đánh giá “cần thiết” và “rất cần thiết”, do vậy điểm trung bình đạt mức 3,58/5 điểm, trong đó học sinh lớp 12 đánh giá mức cần thiết cao hơn

so với học sinh lớp 10 với điểm trung bình tương ứng lần lượt là 3,77/5 điểm so với 3,40/5 điểm (Bảng 4). Gần 58% học sinh đánh giá phát triển tư duy phân biện trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông là “cần thiết” hoặc “rất cần thiết”. Tỉ lệ này thấp hơn so với mức đánh giá sự cần thiết phát triển tư duy phân biện trong trường phổ thông (trên 62% nêu ở Bảng 3). Lý do là tỉ lệ này ở học sinh lớp 10 chỉ đạt trên 50% thấp hơn nhiều so với tỉ lệ gần 66% ở học sinh lớp 12.

Bảng 3. Tự đánh giá mức độ cần thiết phát triển tư duy phân biện cho học sinh trong giáo dục môn Ngữ văn ở trường phổ thông: số lượng, tỉ lệ, Mean và SD

Khối lớp		Rất không cần thiết	Không cần thiết	Phân vân	Cần thiết	Rất cần thiết	Chung	Mean	SD
Lớp 10	N	41	12	107	98	63	321	3,40	1,21
	%	12,8	3,7	33,4	30,5	19,6	100,0		
Lớp 12	N	3	2	98	158	41	302	3,77	0,72
	%	1,0	0,7	32,4	52,3	13,6	100,0		
Chung	N	44	14	205	256	104	623	3,58	1,02
	%	7,1	2,2	32,9	41,1	16,7	100,0		

4.4. Nhận biết của học sinh về các biểu hiện của tư duy phân biện

Từ định nghĩa về tư duy phân biện có thể xác định được 10 biểu hiện phản ánh những đặc điểm cơ bản của tư duy phân biện từ biểu hiện thứ nhất là “xác định được vấn đề tranh luận”

đến biểu hiện thứ mười là “tỏ ra không đồng tình, thậm chí phê phán những gì sai trái” (Bảng 5). Học sinh được đề nghị nhận biết một hoặc hơn một các biểu hiện của tư duy phân biện. Kết quả khảo sát được trình bày trong bảng cho thấy biểu hiện “3. Phát hiện được

những mâu thuẫn trong cách lập luận, triển khai các ý” được nhiều học sinh nhận biết nhất với 476 (76,4%) học sinh trong tổng số 623 học sinh, tương ứng chiếm 14,6% trong tổng số 3259 lượt nhận biết (Bảng 5). Đặc điểm của tư duy phản biện “9. Ủng hộ những ý kiến hay của

người khác” được ít học sinh nhận biết nhất với 195 học sinh/623 học sinh (31,3%), tương ứng chiếm 6% trong tổng số 3259 lượt lựa chọn. Học sinh lớp 10 và học sinh lớp 12 cũng có khuôn mẫu nhận biết tương tự như vậy, mặc dù có sự khác biệt nhất định về số lượng và tỉ lệ.

Bảng 4. Nhận biết các biểu hiện của tư duy phản biện: số lượng và tỉ lệ học sinh

Các biểu hiện của tư duy phản biện	Lớp 10		Lớp 12		Chung	
	N	%	N	%	N	%
1. Xác định được vấn đề tranh luận	219	11,4	177	13,2	396	12,2
2. Tự tin trình bày vấn đề một cách logic	205	10,7	131	9,7	336	10,3
3. Phát hiện được những mâu thuẫn trong cách lập luận, triển khai các ý	259	13,5	217	16,1	476	14,6
4. Biết cách đặt câu hỏi để khai thác vấn đề	252	13,2	207	15,4	459	14,1
5. Biết cách phân tích để làm rõ vấn đề	191	10,0	112	8,3	303	9,3
6. Lắng nghe được các ý kiến nhận xét gồm cả tích cực và tiêu cực	170	8,9	64	4,8	234	7,2
7. Tiếp thu được những ý kiến mang tính xây dựng của người khác	186	9,7	106	7,9	292	9,0
8. Biết bảo vệ chính kiến	157	8,2	145	10,8	302	9,3
9. Ủng hộ những ý kiến hay của người khác	129	6,7	66	4,9	195	6,0
10. Tò ra không đồng tình, thậm chí phê phán những gì sai trái	146	7,6	120	8,9	266	8,2
Tổng	1914	100,0	1345	100,0	3259	100,0

Ghi chú: học sinh được lựa chọn một hoặc nhiều hơn một biểu hiện.

#### 4.5. Tự đánh giá mức độ phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn

Mức độ phát triển tư duy phản biện qua từng biểu hiện. Học sinh được đề nghị tự đánh giá mức độ phát triển (tiến bộ) tư duy phản biện của bản thân học sinh trong giáo dục môn Ngữ văn so với năm học trước theo thang đo ba mức gồm mức 1 thấp nhất là “kém hơn” năm trước, mức 2 là “ngang bằng” so với năm trước và mức 3 cao nhất là “tốt hơn” so với năm trước. Căn cứ điểm trung bình (Mean) trên thang điểm 3 mức của từng biểu hiện tư duy phản biện, có thể thấy không một biểu hiện nào trong 10 biểu hiện của tư duy phản biện được học sinh tự đánh giá là “kém hơn” so với năm trước (Mean dưới 1,67/3 điểm), tuy nhiên không một biểu hiện nào của tư duy phản biện được học sinh đánh giá là “tốt hơn” so với năm trước (trên 2,34/3 điểm) (Bảng 5). Sự tiến bộ tư duy phản biện của tất cả 623 học sinh đạt mức “trung bình cao” so với năm trước với số Mean

là 1,98/3 điểm, trong đó học sinh lớp 10 đạt Mean với 2,02/3 điểm, cao hơn một chút so với học sinh lớp 12 với 1,94 điểm. Tính chung cho tổng số 623 học sinh, biểu hiện tư duy phản biện “7. Tiếp thu được những ý kiến mang tính xây dựng của người khác” đạt được mức phát triển, tiến bộ cao nhất với Mean là 2,08/3 điểm, đối với học sinh lớp 10 biểu hiện này đạt mức 2,11/3 điểm, cao hơn so với học sinh lớp 12 với 2.06/3 điểm.

Biểu hiện “2. Tự tin trình bày vấn đề một cách logic” đạt mức độ phát triển, tiến bộ thấp nhất với mức điểm 1,87/3 điểm và sự khác biệt là không đáng kể giữa học sinh lớp 10 và lớp 12.

Phát triển tư duy phản biện: tự đánh giá đạt mức độ “tốt hơn”. Xem xét kỹ lưỡng hơn số lượng và tỉ lệ học sinh tự đánh giá sự phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn so với năm học trước có thể phát hiện thấy một phần tư (25%) tổng số 623 học sinh đạt mức phát triển “tốt hơn” (Bảng 5). Trong đó, tỉ lệ tự đánh giá “tốt hơn” ở học sinh lớp 12 là 25,6% và ở học sinh lớp

10 là 24,6%. Đối với học sinh lớp 10, tỉ lệ tự đánh giá mức độ phát triển tư duy phản biện “kém đi” so với năm trước là 22,7% và “ngang bằng” là 52,6%. Trong khi đối với học sinh lớp 12 tỉ lệ tương ứng lần lượt là 31,2% và 43,2%.

Trong tổng số 623 học sinh, biểu hiện tư duy phản biện “6. Lắng nghe được các ý kiến nhận xét gồm cả tích cực và tiêu cực” được nhiều học sinh nhất (29,1%) tự đánh giá là “tốt hơn” so với năm học trước (Bảng 6).

Bảng 5. Điểm trung bình (Mean) tự đánh giá mức độ phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn so với năm học trước

Tư duy phản biện	Khối lớp 10	Khối lớp 12	Chung
1. Xác định được vấn đề tranh luận	2,03	1,94	1,99
2. Tự tin trình bày vấn đề một cách logic	1,87	1,88	1,87
3. Phát hiện được những mâu thuẫn trong cách lập luận, triển khai các ý	2,06	1,75	1,91
4. Biết cách đặt câu hỏi để khai thác vấn đề	1,93	1,96	1,94
5. Biết cách phân tích để làm rõ vấn đề	2,01	1,88	1,95
6. Lắng nghe được các ý kiến nhận xét gồm cả tích cực và tiêu cực	2,12	2,00	2,06
7. Tiếp thu được những ý kiến mang tính xây dựng của người khác	2,11	2,06	2,08
8. Biết bảo vệ chính kiến	2,09	2,04	2,06
9. Ủng hộ những ý kiến hay của người khác	2,00	2,02	2,01
10. Tô ra không đồng tình, thậm chí phê phán những gì sai trái	1,98	1,91	1,95
Chung	2,02	1,94	1,98

Đối với học sinh lớp 10, biểu hiện “3. Phát hiện được những mâu thuẫn trong cách lập luận, triển khai các ý” đạt tỉ lệ cao nhất (33%) tự đánh giá “tốt hơn” so với năm học trước. Nhưng đối với học sinh lớp 12, biểu hiện này đạt tỉ lệ đánh giá thấp nhất với 20,9%. Trong khi đó, đối với học sinh lớp 12, biểu hiện “8.

Biết bảo vệ chính kiến” đạt tỉ lệ cao nhất (28,1%) tự đánh giá “tốt hơn”.

Trong tổng số 623 học sinh, biểu hiện “2. Tự tin trình bày vấn đề một cách logic” được ít nhất học sinh (20,7%) tự đánh giá “tốt hơn” so với năm học trước, tỉ lệ này ở học sinh lớp 10 là 18,7% nhưng ở học sinh lớp 12 tỉ lệ này tăng và đạt 22,8%.

Bảng 6. Số lượng và tỉ lệ học sinh tự đánh giá sự phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn so với năm học trước đạt mức độ “tốt hơn”

Các biểu hiện của tư duy phản biện	Khối lớp 10		Khối lớp 12		Chung	
	N	%	N	%	N	%
1. Xác định được vấn đề tranh luận	85	26,5	75	24,8	160	25,7
2. Tự tin trình bày vấn đề một cách logic	60	18,7	69	22,8	129	20,7
3. Phát hiện được những mâu thuẫn trong cách lập luận, triển khai các ý	106	33,0	63	20,9	169	27,1
4. Biết cách đặt câu hỏi để khai thác vấn đề	65	20,2	73	24,2	138	22,2
5. Biết cách phân tích để làm rõ vấn đề	73	22,7	81	26,8	154	24,7
6. Lắng nghe được các ý kiến nhận xét gồm cả tích cực và tiêu cực	96	29,9	85	28,1	181	29,1
7. Tiếp thu được những ý kiến mang tính xây dựng của người khác	92	28,7	84	27,8	176	28,3
8. Biết bảo vệ chính kiến	82	25,5	85	28,1	167	26,8
9. Ủng hộ những ý kiến hay của người khác	67	20,9	81	26,8	148	23,8
10. Tô ra không đồng tình, thậm chí phê phán những gì sai trái	64	19,9	76	25,2	140	22,5
Trung bình	79	24,6	77	22,6	156	25,1

#### 4.6. Tự đánh giá mức độ phát triển “tư duy phản biện”

Học sinh được đề nghị tự đánh giá mức độ tư duy phản biện theo thang đo Likert từ mức 1 thấp nhất “rất kém” đến mức 5 cao nhất “giỏi”. Tính chung cho tổng số 623 học sinh, tư duy

phản biện được đánh giá đạt mức 3,08/5 điểm, trong đó học sinh lớp 12 là 3,17 điểm cao hơn so với điểm 2,99 của học sinh lớp 10 (Bảng 8). Tỷ lệ học sinh lớp 10 tự đánh giá mức “tốt” và “giỏi” là 17,4% ít hơn đáng kể so với tỷ lệ 31,2% của học sinh lớp 12 đánh giá mức “tốt” và “giỏi”.

Bảng 8. Ý kiến học sinh tự đánh giá mức độ phát triển tư duy phản biện: số lượng, tỉ lệ, Mean và SD

Khối lớp		Rất kém	Trung bình	Khá	Tốt	Giỏi	Chung	Mean	SD
Lớp 10	N	6	77	182	27	29	321	2,99	0,87
	%	1,9	24,0	56,7	8,4	9,0	100,0		
Lớp 12	N	3	57	148	73	21	302	3,17	0,85
	%	1,0	18,9	49,0	24,2	7,0	100,0		
Chung	N	9	134	330	100	50	623	3,08	0,86
	%	1,4	21,5	53,0	16,1	8,0	100,0		

**Kết quả học tập môn Ngữ văn.** Học sinh được đề nghị cho biết kết quả học tập môn ngữ văn học kỳ trước thời điểm khảo sát, học kỳ I năm học 2023-2024. Kết quả học tập được đánh giá qua điểm số và mức độ từ “Yếu” với điểm số 5,0 - 5,9 điểm đến mức “Giỏi” với điểm số từ 9,0 trở lên. Trong tổng số 321 học sinh lớp 10, 28 học sinh đạt mức “Trung bình”, trong khi ở học sinh lớp 12 chỉ có 3 học sinh (1%) đạt mức “Trung bình” (Bảng 9). Tỷ lệ học sinh đạt mức “Tốt” và “Giỏi” của học sinh lớp 12 cũng nhiều hơn hẳn so với học sinh lớp 10. Như vậy, sự tiến bộ về kết quả học tập môn Ngữ văn ở học sinh lớp 12 so với học sinh lớp 10 có thể phản ánh rõ “sự tiến bộ” trong phát triển phẩm chất, năng lực cần thiết nói chung và “sự tiến bộ” về phát triển tư duy phản biện nói riêng ở học sinh lớp 12 so với học sinh lớp 10. Điều này có thể giải thích bởi mục đích, yêu cầu, nội dung và phương pháp giáo dục môn Ngữ văn đối với “tư duy phê phán” của học sinh lớp 12

luôn cao hơn so với học sinh lớp 10. Chương trình giáo dục môn Ngữ văn lớp 10 đặt ra yêu cầu phát triển năng lực/kỹ năng viết của học sinh lớp 10 là viết được một bài luận thuyết phục người khác từ bỏ một thói quen hay một quan niệm [16]. Đối với học sinh lớp 12, yêu cầu phát triển năng lực viết là đặt ra các ý kiến phản bác để trao đổi.

Đối với học sinh lớp 10, giáo dục môn Ngữ văn đặt ra yêu cầu phát triển năng lực tương tác, giao tiếp bao gồm thảo luận về một vấn đề có những ý kiến khác nhau, đưa ra được những căn cứ thuyết phục để bảo vệ hay bác bỏ một ý kiến nào đó và biết tôn trọng người đối thoại. Đối với học sinh lớp 12 yêu cầu phát triển năng lực tranh luận được một vấn đề có những ý kiến trái ngược nhau, biết tôn trọng người đối diện, biết thể hiện thái độ cầu thị khi thảo luận, tranh luận và biết điều chỉnh ý kiến khi cần thiết để tìm giải pháp trong các cuộc thảo luận, tranh luận.

Bảng 9. Số lượng và tỉ lệ học sinh đạt kết quả học tập môn Ngữ văn chia theo mức độ và khối lớp, học kỳ I năm học 2023-2024

Mức độ (điểm số)	Lớp 10		Lớp 12		Chung	
	N	%	N	%	N	%
Yếu (5,0 – 5,9)	8	2,5	7	2,3	15	2,4
Trung bình (6,0 – 6,9)	90	28,0	3	1,0	93	14,9
Khá (7,0 – 7,9)	158	49,2	195	64,6	353	56,7
Tốt (8,0 – 8,9)	50	15,6	67	22,2	117	18,8
Giỏi (9,0 trở lên)	15	4,7	30	9,9	45	7,2
Tổng	321	100,0	302	100,0	623	100,0

#### 4.7. Các biện pháp phát triển tư duy phản biện từ góc nhìn của học sinh

Nghiên cứu này đặt ra mục đích khảo sát các biện pháp phát triển tư duy phản biện từ góc nhìn của học sinh. Cuộc khảo sát đề nghị học sinh lớp 10 và lớp 12 lựa chọn một hoặc hơn một những biện pháp đã được liệt kê để phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông. Biện pháp được nhiều học sinh lựa chọn nhất là biện pháp “3. Môn Ngữ văn cần được tổ chức dạy học nhằm phát triển tư duy phản biện cho học sinh” với 470 học sinh chiếm 75,4% trong tổng số 623 học sinh, tương ứng với 27,1% trong tổng số 1733 lượt lựa chọn của học sinh (Bảng 10). Biện pháp được ít học sinh lựa chọn nhất là biện pháp “4. Môn Ngữ văn cần được kiểm tra, đánh giá sự phát triển tư duy phản biện cho học sinh” với 245 chiếm 39,15% trong tổng số 623 học sinh, tương ứng chiếm 14,1% trong tổng số 1733 lựa chọn của học sinh. Phát hiện này có thể cho thấy việc kiểm tra, đánh giá chưa phát huy được tác dụng thúc đẩy phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn nói riêng và giáo dục phổ thông

nói chung. Thực tiễn đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, cụ thể là giáo dục phổ thông đã coi việc kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục là một khâu trọng tâm.

Tuy nhiên, việc đổi mới căn bản, toàn diện đối với kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục có thể vẫn chưa được hiểu đúng và chưa được thực hiện đúng, dẫn đến tình trạng nặng về kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh, thậm chí là kiểm tra, đánh giá và phân loại học sinh để khen thưởng hoặc trừng phạt. Rất có thể học sinh đã quá quen với việc kiểm tra, đánh giá trong giáo dục môn học chỉ giới hạn ở kết quả học tập môn học.

Như vậy, có thể thấy sự giống và khác nhau về phát triển tư duy phản biện của học sinh lớp 10 và học sinh lớp 12 phản ánh mức độ đáp ứng yêu cầu giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông đối với học sinh của hai khối lớp này [16]. Do vậy, cần áp dụng sáng tạo các biện pháp phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn bảo đảm phù hợp với học sinh từng khối lớp ở bậc trung học phổ thông.

Bảng 10. Số lượng và tỉ lệ học sinh lựa chọn các biện pháp phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông

Biện pháp phát triển tư duy phản biện	Lớp 10		Lớp 12		Chung	
	N	%	N	%	N	%
1. Môn Ngữ văn cần nêu rõ mục tiêu phát triển tư duy phản biện cho học sinh	166	17,0	166	21,9	332	19,2
2. Môn Ngữ văn cần có kế hoạch chi tiết để phát triển tư duy phản biện cho học sinh	195	20,0	112	14,8	307	17,7
3. Môn Ngữ văn cần được tổ chức dạy học nhằm phát triển tư duy phản biện cho học sinh	255	26,1	215	28,4	470	27,1
4. Môn Ngữ văn cần được kiểm tra, đánh giá sự phát triển tư duy phản biện cho học sinh	158	16,2	87	11,5	245	14,1
5. Môn Ngữ văn cần xây dựng văn hoá phản biện cho học sinh	202	20,7	177	23,4	379	21,9
Tổng	976	100,0	757	100,0	1733	100,0

Ghi chú: học sinh được chọn một hoặc trên một biện pháp.

## 5. Kết luận

Về mặt lý thuyết, nghiên cứu đã làm sáng tỏ những khái niệm cơ bản gồm khái niệm “tư duy phản biện”, “phát triển tư duy phản biện” và “biện pháp phát triển tư duy phản biện” trong giáo dục môn Ngữ văn từ góc nhìn của học sinh lớp 10 và học sinh lớp 12. Khoảng một nửa số

học sinh được khảo sát đã lựa chọn định nghĩa tổng hợp về tư duy phản biện được hiểu là loại hình tư duy phức tạp gồm các thành phần như đặt câu hỏi, xác định vấn đề thảo luận, lắng nghe ý kiến của người khác, bảo vệ chính kiến và phê phán những sai trái. Chỉ gần một phần tư số học sinh được khảo sát tỏ ra yêu thích môn

Ngữ văn. Nhưng đa số học sinh thấy sự cần thiết phát tư duy phản biện trong giáo dục phổ thông nói chung và trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông nói riêng.

Học sinh đều nhận biết được mười biểu hiện của tư duy phản biện, trong đó đa số học sinh nhận biết rõ biểu hiện đặc trưng nhất của tư duy phản là phát hiện ra những mâu thuẫn trong lập luận, ý tưởng, nhưng ít học sinh nhất biết được việc ủng hộ những ý kiến hay của người khác cũng là một biểu hiện của tư duy phản biện. Khảo sát cho biết gần một phần tư học sinh tự đánh giá tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn “kém đi” so với năm học trước, quá nửa số học sinh tự đánh giá “ngang bằng” và còn lại khoảng một phần tư học sinh tự đánh giá “tốt hơn”. Do vậy, theo thang đánh giá ba mức từ kém đến tốt, học sinh tự đánh giá tư duy phản biện nói chung và tất cả mười biểu hiện của tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn đều phát triển ở mức trung bình hoặc trên mức trung bình. Học sinh tự đánh giá tư duy phản biện đạt mức khá, trong đó học sinh lớp 12 tự đánh giá phát triển tư duy phản biện cao hơn so với học sinh lớp 10. Trong năm biện pháp phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn, nhiều học sinh lựa chọn đề xuất biện pháp “Ngữ văn cần được tổ chức dạy học nhằm phát triển tư duy phản biện cho học sinh” và ít học sinh chọn biện pháp “Môn Ngữ văn cần được kiểm tra, đánh giá sự phát triển tư duy phản biện cho học sinh”.

Tuy nhiên, các phát hiện này chủ yếu mang tính thăm dò, gợi mở những hướng nghiên cứu tiếp theo. Khảo sát về phát triển tư duy phản biện trong giáo dục môn Ngữ văn trung học phổ thông từ góc nhìn của học sinh cần được mở rộng phạm vi nghiên cứu và bổ sung góc nhìn khác, có thể từ giáo viên, cán bộ quản lý và những bên liên quan. Đồng thời có thể cần áp dụng các phương pháp chọn mẫu, phương pháp xử lý, phương pháp phân tích phức hợp đối với các dữ liệu định lượng và định tính về chủ đề có tính cấp thiết này.

### Tài liệu tham khảo

- [1] L. N. Hung, Theory of Educational Sciences: Learning, Leadership, Management, Hanoi National University Publishing House, 2022, pp. 72.
- [2] L. S. Dien, N. V. Thu, Developing Critical thinking in Teaching Literature for Students in the Central Pre-university for Ethnic Minorities, Journal of Ethnic Minorities Research, Vol. 9, No. 3, 2020, pp. 99-106.
- [3] N. H. Thanh, N. T. Hien, Training Critical thinking for High School Students to Meet the Requirements of Education Innovation, HNUE Journal of Science: Educational Sciences, Vol. 6, No. 1, 2021, pp. 46-56.
- [4] G. M. Nosich, Learning to think things through: A Guide to Critical thinking Across the Curriculum (3<sup>rd</sup> ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, Cited as in T. T. Tham, H. T. T. Ha, Ibid, 2023.
- [5] N. M. Tran, V. T. H. Anh, Influence of Critical thinking and Problem-Solving Skills on the Academic Results of Students of College of Economics - Can Tho University, HCMCOU Journal of Science: Social Sciences, Vol. 17, No. 1, 2021, pp. 50-64.
- [6] D. T. D. Thuy, P. T. P. Anh, N. T. Nhu, Designing Questions to Train Students' Critical thinking in Teaching Microbial and Virus Biology (Biology 10), Vietnam Journal of Education, Vol. 22, No. 22, 2022, pp. 14-18.
- [7] T. T. Tham, H. T. T. Ho, H. H. Kha, Some Solutions to Develop Critical thinking Consulting for Students Majoring in Geography Education, Can Tho University, Vietnam Journal of Education, Vol. 23, No. 20, 2023, pp. 55-59.
- [8] N. D. Khiem, Developing Critical thinking for Students of Vinh Phuc Colleges through Teaching Political Education Subject, TNU Journal of Science and Technology, Vol. 228, No. 12, 2023, pp. 118-125.
- [9] T. T. Tham, T. T. T. Ho, Developing Critical thinking in University Teaching, CTU Journal of Science, Vol. 59, 2023, pp. 66-76.
- [10] R. H. Ennis, A Taxonomy of Critical thinking Dispositions and Abilities, In J. B. Baron, R. J. Sternberg (Eds.), Teaching thinking Skills: Theory and Practice, 1987, pp. 9-26.
- [11] W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. Cited as in T. T. Tham, H. T. T. Ha, Ibid, 2023.
- [12] L. N. Hung, System, Structure and Social Differentiation, Hanoi: Vietnam National University Press, 2015.
- [13] L. N. Hung, Sociological History and Theory, Hanoi: Hanoi National University Publishing House, 2010.
- [14] L. N. Hung, Critical Theory and the Sociology of Modernity, Journal of Sociology, No. 3, No. 91, 2005, pp. 46-51.
- [15] L. N. Hung, Social thinking: The Theoretical and Practical Issues, Journal of Social Science Information, No. 12, 2016, pp. 1-9.
- [16] Ministry of Education and Training, The General Educational Program of Literature, Issued with 32/2018/TT-BGDĐT, Hanoi, 2018.